

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

Podpora rozvoje sociálních kompetencí třídního kolektivu

Support the Development of Social Skills Classteam

Bakalářská práce: 11-FP-KPP-47

Autor:

Eliška SIMANDLOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: MgA. Ivana Honsnejmanová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
59	7	0	4	30	3

V Liberci dne: 21. 04. 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Podpora rozvoje sociálních kompetencí třídního kolektivu

Jméno a příjmení autora: Eliška SIMANDLOVÁ

Osobní číslo: P09000318

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 21. 04. 2012

Eliška Simandlová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce paní MgA. Ivaně Honsnejmanové, že si na mne udělala čas a vše potřebné k této práci mi vysvětlila a poskytla potřebné informace. Poděkování patří rovněž konzultantovi panu doc. PhDr. Petru Urbánkovi.

Simandlová Eliška

Anotace

Bakalářská práce se zabývá podporou rozvoje sociálních kompetencí třídního kolektivu. Cílem práce je zrealizovat výchovně-vzdělávací program podporující rozvoj sociálních kompetencí v třídním kolektivu. Teoretická část je zaměřena na vývojové období a vývojové poruchy žáků. A také se věnuje popisu použitých metod pro měření klimatu ve školní třídě. V další praktické části jsou diagnózy a charakteristiky žáků z vybrané třídy, vyhodnocení pre a post metod pro měření klimatu ve třídě. Dále je zde uveden realizovaný výchovně-vzdělávací program.

Klíčová slova

Výchovně-vzdělávací program, dotazník MCI, sociometrie, rozvoj sociálních kompetencí

Annotation

This bachelor thesis deals with the support of the development of the social competences in a classteam. The goal of this thesis is to implement the upbringing – educational programme, which supports the development of the social competences in a classteam. The theoretical part focuses on the period of the mental development and the developmental disorders of the pupils. It also deals with the description of the methods used for the measuring of the climate in a classroom. The next – practical – part focuses on the diagnoses and characteristics of the pupils of the chosen classroom. Furthermore, it also occupies with the upbringing-educational programme itself.

Key words

The upbringing – educational programme, questionnaire MCI, sociometry, development of the social competences

Obsah

Seznam tabulek a grafů.....	8
Úvod	9
1 Vývojová psychologie	10
1.1 Střední školní věk	10
2 Vývojové poruchy ve třídě	12
2.1 Vyskytující se vývojové poruchy	12
2.1.1 Dysortografie.....	12
2.1.2 Dysfázie.....	12
2.1.3 Aspergerův syndrom	12
2.1.4 Dyslexie.....	12
2.1.5 Dysgrafie	13
3 Metody pro měření klimatu ve školní třídě	14
3.1 Metoda rozhovoru.....	14
3.1.1 Strukturovaný rozhovor	14
3.1.2 Průběh rozhovoru a jeho zaznamenávání.....	14
3.2 Pozorování	15
3.2.1 Dobré pedagogické pozorování.....	16
3.3 Dotazník k měření klimatu školní třídy	17
3.3.1 Dotazník My Class Inventory	17
3.4 Sociometrie	19
3.4.1 Sociometrický test.....	19
3.4.2 Terčový sociogram.....	21
4 Vyhodnocení metod pro měření klimatu ve školní třídě	22
4.1 Popis třídy.....	22
4.2 Pozorování dětí	22
4.2.1 Pozorování kolektivu	22
4.3 Strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou	23

4.4	Charakteristika skupiny	24
4.4.1	Individuální charakteristika žáka	25
5	Vyhodnocení pre metod pro měření klimatu ve školní třídě	30
5.1	Vyhodnocení pre dotazníku MCI	30
5.2	Vyhodnocení pre sociometrického testu	31
5.2.1	Terčové sociogramy kladných forem	32
5.2.2	Terčové sociogramy záporných forem	34
5.2.3	Srovnání kladné a záporné formy	35
6	Výchovně-vzdělávací program pro žáky 4. třídy	36
7	Popis realizace výchovně-vzdělávacího programu ve 4. třídě	46
8	Vyhodnocení post metod pro měření klimatu ve školní třídě	50
8.1	Vyhodnocení post dotazníku MCI	50
8.2	Vyhodnocení post sociometrického testu	51
8.2.1	Terčový sociogram kladné formy	52
8.2.2	Terčový sociogram záporné formy	53
	Závěr	54
	Použitá literatura	56
	Seznam příloh	58

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 - Měření klimatu školní třídy – aktuální forma	18
Tabulka 2 - Měření klimatu školní třídy - preferovaná forma	18
Tabulka 3 - Zjištěné hodnoty pre MCI dotazníku	30
Tabulka 4 – Zjištěné hodnoty post MCI dotazníku	50
Graf 1 - Terčový sociogram pro kladné volby	21
Graf 2 - Terčový sociogram: Kladná forma 1 (neomezená volba)	32
Graf 3 - Terčový sociogram: Kladná forma 2 (omezená volba)	33
Graf 4 - Terčový sociogram: Záporná forma 1 (neomezená volba)	34
Graf 5 - Terčový sociogram: Záporná forma 2 (omezená volba)	35
Graf 6 – Terčový sociogram: Kladná forma	52
Graf 7 - Terčový sociogram: Záporná forma	53

Úvod

Cílem mé bakalářské práce je zrealizovat výchovně-vzdělávací program podporující rozvoj sociálních kompetencí v třídním kolektivu.

Téma Podpora rozvoje sociálních kompetencí třídního kolektivu jsem si vybrala proto, že mě zajímají vztahy mezi dětmi. Také si myslím, že by se tato oblast měla hlavně ve školách více rozvíjet. Tomuto tématu bych se chtěla i po studiu nadále zabývat.

Ve své bakalářské práci se věnuji především žákům, sleduji, jak se ve třídě cítí a jaké je celkové sociální klima třídy. V připravovaném programu budu pracovat s žáky čtvrté třídy, kteří mají vývojové poruchy a specifické poruchy učení.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část mé bakalářské práce se soustředí na shrnutí teorie potřebné k provedení a pochopení výzkumné části. Zaměřuje se na osobnost žáka, jeho věk, specifika v jeho vývojovém období a na diagnózu vyskytujících se vývojových poruch.

V praktické části se pomocí výzkumu (mezi výzkumy patří – dotazník MCI, sociometrický test, strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou a pozorování) snažím zmapovat klima ve čtvrté třídě jedné konkrétní základní školy. Na základě zpracovaných výsledků navrhuji výchovně-vzdělávací program podporující rozvoj sociálních kompetencí v třídním kolektivu. Popisuji průběh a realizaci programu. Závěrečná část se věnuje evaluaci jak v rovině stavby programu, tak i z hlediska přínosu pro žáky školy.

1 Vývojová psychologie

Abychom dítěti porozuměli, je velice důležité znát jeho vývoj, hlavně ten psychický.

Třída, ve které budu provádět výzkum, spadá ve vývojové psychologii do období, které každý psycholog nazývá jinak. Všeobecně se děti v tomto věku řadí do mladšího školního věku, ale psycholožka M. Vágnerová toto období ještě více rozvíjí a nazývá ho: STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK.

1.1 Střední školní věk

Tomuto věku se přiřazuje období mezi 8 – 12. lety (ve škole to je mezi 3. a 5. třídou). Jde o fázi, kdy se děti připravují na další vývoj svého dynamičtějšího dospívání. Podle M. Vágnerové jsou děti ve středním školním věku realisti, jejich uvažování je zaměřeno na skutečnost. *„Je to období, kdy má dítě tendenci mít ve všem jasno, nejlépe na základě jednoznačných a konkrétních důkazů.“* (M. Vágnerová, 2000)

V tomto středním věku se vztah ke škole mění. Děti si začínají určovat přijatelnou úroveň v prospěchu a v chování. Dítě ví, jaké úrovně má dosáhnout, aby s tím mohli být dospělí spokojeni. (M. Vágnerová, str. 189) U žáka se také mění sebehodnocení a způsob hodnocení jiných věcí např.: spolužáků, rodičů, učitelů atd. *„Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací.“* (M. Vágnerová, 2000) Také závislost na cizích názorech se bude zmenšovat, obzvlášť když budou proti zkušenostem dítěte. (M. Vágnerová, str. 190)

Ve středním školním věku se mění i emocionální vazba k učiteli. Pro tyto děti už učitel nemívá osobní význam. Pro dítě je učitel už jen autorita a názor učitele je pro žáka spíše informace. (M. Vágnerová, 2000)

„Vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími, aby nakonec v budoucnosti rodinu nahradili.“ (M. Vágnerová, 2000)

„Zkušenost s různými kamarádky slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno.“ (M. Vágnerová, 2000)

„Devítileté dítě se více zajímá o kamarády a kamarádky než o rodinu.“ (I. Pavlas, M. Vašutová, 1999, str. 85). Vrstevníci jsou v tomto období velice důležití. Vrstevníci mu umožňují sdílet a sdílet různé problémy. *„V jejich společnosti se dítě méně bojí a odváží se i k obtížnějšímu úkolu.“* (M. Vágnerová, 2000, str.)

Ve skupině vrstevníků se předpokládá od všech dětí stejné chování. „*Kdo dělá něco jiného, bývá ostatními odmítán. Nedá se mu dobře rozumět, co svým chováním vlastně zamýšlí, a tak je jednodušší a rychlejší jej vyloučit, než nad ním uvažovat.*“ (M. Vágnerová; 2000)

Populární děti jsou ty děti, které jsou přátelské, mají smysl pro humor, jsou otevřené, dovedou pomoci, nejsou sobecké a také jsou to ty děti, které bývají sociálně zdatné. Dokážou navazovat a udržovat přátelství a chovají se podle skupinových norem. (M. Vágnerová; str. 196) Naopak nepopulární děti se nedokážou s ostatními dětmi domluvit, nedovedou spolupracovat a chovat se podle skupinové normy. Jsou často egoističtí, agresivní, nedokážou se prosadit. Nepopulární děti jsou pro to, že nejsou ještě dostatečně zralé anebo pro to, že jsou nadprůměrně nadané s jinými zájmy. (M. Vágnerová; str. 196) „*U nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u autority. Obrany mohou mít i aktivnější charakter, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho nechtějí. Toto řešení obvykle také nemá uspokojující efekt: spolužáci se k sympatiím nedají přinutit.*“ (M. Vágnerová; 2000)

2 Vývojové poruchy ve třídě

Třída, ve které budu provádět program je specializovaná na žáky, které mají vady řeči a vývojové poruchy. Abych pro tuto třídu vytvořila přijatelný program je pro mě velice důležité vědět, jaké mají vývojové poruchy a jak se projevují.

Mezi dětmi se vyskytují hlavně vady řeči, které jsou většinou ještě doplněné nějakou dysporuchou. Většina dětí má snížený práh pozornosti.

2.1 Vyskytující se vývojové poruchy

2.1.1 Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu. Dysortografie podle Matějčka, jak uvádí Mlčáková (2009, str. 80) vypadá následovně: *„dítě zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. Při běžném pracovním tempu ve třídě se ocitá v časové tísní a často chybuje. Nebo naopak vlastní akt psaní a procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají příliš rychle, bez kontroly a zpětné vazby.“*

„Dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popřípadě nedostatečným rozvojem grafomotoriky.“ (Zelinková; 2003)

2.1.2 Dysfázie

Dysfázie je vývojová porucha řeči, která postihuje jak výslovnost, tak i gramatiku. (D. Kutálková, 2011) *„Jde o nějaký problém v oblasti centrálního nervového systému. Nejčastěji se jedná o nerovnoměrné dozrávání nervových drah.“* (D. Kutálková, 2011, str. 156)

2.1.3 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je nižší stupeň autismu. *„Jedná se o vývojovou pervazivní poruchu, ale na rozdíl od klasického autismu bývá inteligence nedotčena.“* (I. Šnýdrová, 2008, str. 132). *„Lidé mající Aspergerův syndrom mají sklon k rozervanosti, nezajímají se o druhé lidi a vyjadřují se nabubřelou a pedantskou řečí.“* (Kolektiv autorů, 2008, str. 45)

2.1.4 Dyslexie

Dyslexie je porucha čtení. Je to nejčastěji se vyskytující porucha učení. *„Dyslexie je porucha vývojová, projevuje se otevřeně až na určitém stupni vývoje, nejčastěji a logicky –*

tedy když se dítě dostane ke čtení. Pak to čtení nejde a nejde, ačkoliv dítě dobře vidí i slyší.“ (A. Peutelschmiedová, 2009, str. 99)

2.1.5 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. *„Dysgrafie se projevuje tak, že žák při učení nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je či zrcadlově obrací. Postižený píše toporně a křečovitě. Písmo je podle stupně postižení neúhledné až nečitelné.*“ (A. Vališová, H. Kasíková, 2007 str. 349) Dítě píše pomalu, často ho bolí ruka z toho, jak křečovitě drží tužku. Často si ruku musí protřepat, protáhnout. (I. Pešová, M. Šamalík, 2006)

3 Metody pro měření klimatu ve školní třídě

Pro zjištění klimatu ve třídě se mohou použít níže uvedené metody, které mi prozradí, jakým směrem se má program ubírat.

3.1 Metoda rozhovoru

Je jedna z metod shromažďování dat, která je založena na přímém dotazování (verbální komunikaci). (Skalková, 1985)

„Navázání osobního kontaktu usnadňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.“ (Skalková, 1985, str. 92)

Je velice důležité, aby respondent výzkumníkovi důvěřoval, ale nesmí se respondent těmito sociálně osobnostními vztahy ovlivnit.

Výhody této metody jsou ty, že přijímáte od respondenta neskreslené informace a ještě u toho můžete sledovat, jaký má právě respondent výraz obličeje atd.

Rozhovor můžeme rozdělit podle počtu dotazovaných osob na individuální a skupinový.

3.1.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor nebo také rozhovor Standardizovaný. Tento rozhovor probíhá: *„podle otázek, jejichž znění i pořadí jsou přesně určeny a předem připraveny.“* (Skalková, 1985 str. 92) *„Tato forma rozhovoru se nejčastěji užívá, mají-li se zjistit určité tendence zkoumaných jevů.“* (Skalková, 1985 str. 92) Pan Miroslav Chráska ve své knize píše, že: *„Důsledně strukturované interview se přibližuje dotazníku, od kterého se liší jen, tím, že záznam údajů provádí tazatel.“* (M. Chráska, 2007, str. 182)

3.1.2 Průběh rozhovoru a jeho zaznamenávání

V první části rozhovoru jde především o to, zmotivovat dotazovaného a navázat osobní vztah. Při setkání by měl tazatel seznámit dotazovaného se záměrem interview a zdůraznit, že pro něj absolvování nebude obtížné. (M. Skutil, str. 92) Jestliže se u rozhovoru bude používat diktafon nebo videokamera, je důležité získat od dotazovaného písemný souhlas. (M. Skutil, str. 92)

Cílem rozhovoru je získat pro nás důležité informace. Proto je dobré řídit se strukturou rozhovoru. Struktura rozhovoru podle Miovského, jak uvádí, Skutil (str. 93):

1. **Přípravná a úvodní část rozhovoru:** příprava otázek a navázání kontaktu s dotazovaným
2. **Vzestup a upevnění kontaktu:** poznávání dotazovaného, motivace a povzbuzování k výpovědím
3. **Jádro rozhovoru:** tvoří hlavní část rozhovoru, získat takové informace, které naplní cíl rozhovoru
4. **Závěr a ukončení:** zjistit zda je dotazovaný v pořádku. Jestli v něm rozhovor nevyvolal nežádoucí vzpomínky atd.

3.2 Pozorování

Pozorování je nejběžnější metoda, která se používá na měření klimatu ve školách. Tato metoda má výhodu v tom, že námi vypořizované informace jsou získávány osobně, ne přes jinou osobu. Ale podle Karla Starého se tato výhoda při měření klimatu jeví být spíše specificky problematická. *„Rizikem pozorování při diagnostice klimatu je „vnější“ pohled na sledovanou realitu, přičemž klima je ale více „vnitřní“ povahy, jak vyplývá z vymezení a chápání klimatu.“* (K. Starý a kol., 2008, str. 76)

Pozorování má různé varianty metod. Například **nestandardizované pozorování** – toto pozorování je spíše odhadem, které hodnotí celkový dojem o klimatu třídy. Také je pozorování **standardizované**, které je vhodnější, než pozorování nestandardizované, protože se *„opírá o strukturu konkrétních komponent klimatu, které jsou pozorovatelné. Vytvořený nástroj je možné pak také použít opakovaně a zjišťovat např. posuny v charakteristikách pozorovaného klimatu.“* (K. Starý a kol., 2008, str. 77) Další varianta pozorování je **zúčastněné pozorování**, které je částečně ovlivněno tím, že pozorovatel dění ve skupině přímo prožívá (např. třídní učitel na prvním stupni základní školy).

Pozorování může být také dlouhodobé a krátkodobé. Dlouhodobé pozorování se provádí většinou při vědeckých výzkumech. Dlouhodobé pozorování se provádí po mnoho let a jsou nazývána jako longitudinální. Krátkodobá pozorování netrvají déle než jednu vyučovací hodinu. *„Krátkodobých pozorování je využíváno většinou k praktickým účelům v každodenní praxi.“* (M. Chráska, 2007, str. 151)

„Podle toho, kdo pozorování provádí, lze rozlišit sebepozorování (introspekci) a pozorování jiných (extrospekci).“ (M. Chráska, 2007, str. 151)

3.2.1 Dobré pedagogické pozorování

Podle Miroslava Chrásky se v literatuře často uvádějí čtyři požadavky, které jsou kladeny na dobré pozorování:

- Specifikace objektu pozorování („Co se má pozorovat?“)
- Zaměřenost pozorování na cíl („Co je třeba zjistit?“)
- Organizovanost pozorování („Jak toho dosáhnout?“)
- Přesný záznam pozorování („Jak to zachytit?“)

Pozorování musí mít dobrou validitu a reliabilitu. Dobrou validitu dodržíme tím, že pozorujeme to co se doopravdy pozorovat má. (M. Chrásky, 2007)

„Dobrou reliabilitu má pozorování tehdy, jestliže není ve větší míře zatíženo chybami pozorování, tzn. tehdy, jestliže spolehlivě a přesně zachycuje pozorované jevy.“ (M. Chrásky, 2007, str. 152)

Abychom docílily spolehlivého a přesného pozorování (reliability), musí mít pozorování nejvyšší míru objektivity. Snížená objektivita se může vyskytnout z mnoha příčin. (M. Chrásky, 2007, str. 153) Podle M. Chrásky to jsou tyto např.:

Haló efekt: náš první dojem na hodnoceného člověka, díky jeho nápadné vlastnosti.

Logická chyba: „sklon pozorovatelů hodnotit např. povahové vlastnosti lidí tak, jak se to jim samým zdá logické.“ (M. Chrásky, 2007, str. 153).

Předsudky: ovlivnění názorem jiných učitelů na žáka. Nebo názor, že každý žák z určitých společenských vrstev, menšin musí mít jiné vlastnosti.

Stereotypizace a analogie: „Jedná se o sklon vytvářet si určitá schémata obrazů o osobnosti, která mechanicky aplikujeme. O dítěti s určitými projevy se např. domníváme, že má stejné vlastnosti jako dítě, které má projevy analogické, aniž přihlížíme k víceznačnosti projevů.“ (M. Chrásky, 2007, str. 153).

Tradice: například, když má žák brýle, někteří lidé si tento rys vykládají tak, že je dítě nadané.

Figura a pozadí: pokud nám žák připomíná někoho sympatického, automaticky pro nás bude také sympatický. Čím horší je prostředí kde probíhá pozorování, tím horší je i dojem z pozorované osoby.

Aktuální psychický stav: na hodnocení pozorovaných má vliv i to jak se v současné chvíli cítí pozorovatel. Výsledky pozorování hodně ovlivní nálada pozorovatele.

Tendence k průměru: „Jedná se o sklon přisuzovat pozorovaným jevům spíše střední

intenzitu než intenzitu vysokou nebo nízkou. Příčinou může být např. nejistota pozorovatele, jeho přílišná opatrnost nebo nedostatečná erudice, vliv má i celková zralost osobnosti a bohatost životních zkušeností.“ (M. Chráska, 2007, str. 154)

Kontrast: pokud žák vyniká ve stejných věcech jako pozorovatel. Pozorovatel tyto vlastnosti podhodnocuje a naopak.

Shovívavost pozorovatele: pozorovatel všeobecně nebývá tolik kritický.

3.3 Dotazník k měření klimatu školní třídy

Efektivní metodou zkoumání klimatu je dotazování. To je jak hromadné (dotazníkem), tak také individuální (rozhovor s jednotlivcem). Aplikace dotazníků má spoustu výhod např. jednoduchost, hromadný sběr dat a také: *„využívá subjektivních výpovědí aktérů, což vyhovuje subjektivní podstatě sledovaného jevu.*“ (K. Starý a kol., 2008, str. 78)

3.3.1 Dotazník My Class Inventory

Dotazník My Class Inventory (dále jen dotazník MCI) byl vynalezen roku 1986. Autory dotazníku MCI jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher.

Dotazník MCI je určen pro měření klimatu ve 3. až 6. ročníku základní školy. Dotazník MCI má dvě formy **aktuální** (příloha A) a **preferovanou** (příloha B). U aktuální formy vyjadřují žáci své současné pocity z dění ve třídě. A u preferované formy žáci vypisují, jaké klima by si přáli ve třídě mít. *„Doporučuje se nejprve zadat preferovanou formu dotazníku a až s odstupem dvou až tří týdnů jeho aktuální formu.*“ (K. Starý a kol., 2008, str. 79)

„Dotazník MCI, obě jeho formy – aktuální i preferovaná, obsahuje 25 položek, které rezultují do pěti proměnných. Každá proměnná je hodnocena pěti dotazníkovými položkami: spokojenost (1, 6, 11, 16, 21); třenice (2, 7, 12, 17, 22); soutěživost (3, 8, 13, 18, 23); obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24); soudržnost třídy (5, 10, 15, 20, 25). Čísla inverzních položek jsou zde podtržena a v dotaznících označena (R). Tabulka č. 1 uvádí potřebné informace pro aplikaci šetření klimatu v nižších třídách ZŠ (3. až 6. ročník).“ (K. Starý a kol., 2008, str. 79)

Měření klimatu školní třídy (MCI) – Aktuální forma

Věk respondentů: 3. – 6. ročník ZŠ

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásma běžných hodnot	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Směrodatná odchylka (aktuální forma)
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	12,20	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	9,97	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14,8	12,24	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	8,67	2,46
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	9,63	3,24

Tab. 1: Měření klimatu školní třídy – aktuální forma

Pozn.: Tabulka podle Laška (2001) jak ji uvádí K. Starý a kol. (2008, str. 79)

Měření klimatu školní třídy (MCI) – Preferovaná forma

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásma běžných hodnot	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Směrodatná odchylka (preferovaná forma)
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,8 – 15	13,24	2,44
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	5 – 7,21	5,75	1,46
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	8,23 – 13,25	10,74	2,51
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	5 – 7,88	6,09	1,79
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	11,0 – 14, 97	13,02	1,95

Tab. 2: Měření klimatu školní třídy - preferovaná forma

Pozn.: Tabulka podle Laška (2001)

Hodnocení dotazníku MCI

Kladné hodnocení výroku - Ano = 3 body

Záporné hodnocení výroku - Ne = 1 bod

U položek označených R (tj. otázky 6, 9, 10, 16, 24) je tomu opačně (Ano = 1 bod; Ne = 3 body). Nevyplněný řádek nebo chyba se skóruje 2 body. Celkové skóre každého žáka se získá sečtením získaných bodů u otázek té které oblasti.

3.4 Sociometrie

Za zakladatele této metody je považován Jakob Levy Moreno, americký psychiatr. Poprvé se o této metodě zmínil roku 1934.

Podle Miroslava Chrásky (2007) sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách. Malá sociální skupina je sdružení lidí, které mají společné cíle, vzájemně se znají a komunikují mezi sebou.

Sociometrie ve skupinách zjišťuje jejich neformální vztahy. To jsou vztahy, které vznikají dobrovolně (společná práce, zájmy a záliby) ze sympatií a antipatií ve skupině.

„U sociometrického měření je důležité vědět, že se preference pohlaví mění z hlediska věku. Ve věku mezi 9 – 10 lety děti preferují pouze své pohlaví.“ (D. Švingalová, 2004, str. 38)

3.4.1 Sociometrický test

Sociometrický test je ze sociometrických metod nejrozšířenější. Sociometrickým testem se zjišťují vztahy skupiny – sympatie, preference, antipatie, odmítání. (M. Chrásky, str. 209) Podle Miroslava Chrásky (2007) sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, které umožňují všem členům sociální skupiny volit partnery pro určité situace nebo určité společné činnosti.

Sociometrický test se většinou provádí písemnou formou. Zkoumaným osobám se zadají příslušné otázky, na které musejí zkoumané osoby odpovědět. Odpovědí je neomezený výběr osob ze skupiny. Je také možné zadat sociometrický test jinou formou například: vybírání fotografií, přidávání smajlíků ke jménům apod. (M. Chrásky, 2007)

Pro zjišťování kladných vztahů ve skupině můžeme použít například tyto otázky podle Miroslava Chrásky (2007, str. 209):

- S kým ze třídy bys nejraději pracoval na...?
- Kteří žáci ze třídy jsou tvoji nejlepší kamarádi?
- Kdo z vaší třídy má největší autoritu?

- Koho ze třídy bys vybral, aby zastupoval třídu při jednání s ředitelem školy?

Pro zjišťování záporných vztahů ve skupině můžeme použít například tyto otázky podle Miroslava Chráska (2007, str. 209):

- Kterí žáci ve třídě patří k nejméně oblíbeným?
- S kým ze třídy bys rozhodně nechtěl jít na společný výlet?
- S kým ze třídy bys na školním výletě nechtěl být ubytován v jednom pokoji?

Autor M. Chráska ve své knize uvádí srovnání od Skalkové aj., že zakladatel sociometrie J. L. Moreno zformulovat šest základních pravidel pro konstrukci sociometrického testu.

Šest základních pravidel podle J. L. Moreno jak je uvádí M. Chráska (2007, str. 209):

„1. Je třeba jasně stanovit hranice sociální skupiny, do které zkoumané osoby přináleží a v níž mají provádět své volby. Skupinou s jasně stanovenými hranicemi je např. školní třída, sportovní oddíl apod.

2. Každý člen dané skupiny má mít možnost provést neomezený počet výběrů. Volí-li např. určitý jedinec jenom jednoho z členů skupiny za svého partnera v daném kritériu, je to významný údaj charakterizující ho v porovnání s jiným jedincem, který volí např. tři, čtyři, pět nebo více členů.

3. Členové sociální skupiny mají mít kritérium výběru jednoznačně určeno, tzn. má být mimo jakoukoli pochybnost vzhledem k jaké činnosti, události apod. si mají partnery vybírat.

4. Výsledky sociometrického testu mají být vždy spojovány s určitými opatřeními týkajícími se restrukturalizace zkoumané skupiny. Zkoumané osoby mají získat zkušenost, že sociometrický test jim slouží, že volby, které provedly, mají praktické konsekvence. Má se tak čelit tomu, aby se sociometrické šetření nestalo jen fantazií o možném a nemožném, ale aby bylo šetřením faktického rozhodování zkoumaných osob o mezilidských vztazích, se všemi důsledky, které může takové rozhodování mít.

5. Jednotliví členové skupiny nemají vědět o výběrech, které provedli členové ostatní. Díky této zásadě se čelí vzniku konfliktů, které by mohlo zveřejnění voleb navodit.

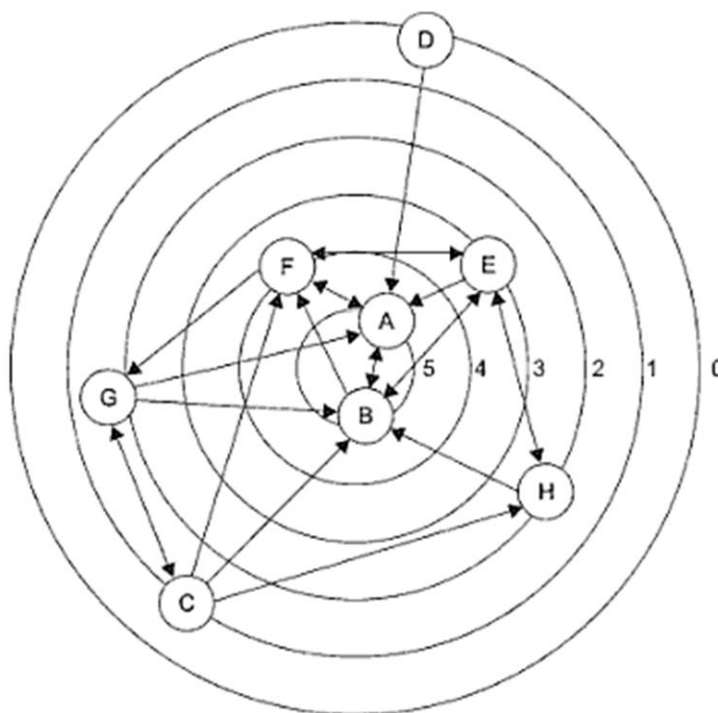
6. Má být předem prověřeno, zda všichni členové zkoumané skupiny rozumějí otázkám zařazeným do sociometrického testu tak, jak zamýšlel autor šetření.“

3.4.2 Terčový sociogram

Vhodné je, když se údaje převedou do grafické podoby. Podle Skalkové je dobré údaje zavést do tzv. terčového sociogramu. U terčového sociogramu (obr. 1) se zobrazuje míra neformální autority jedinců tím, že se zařadí do různých vzdáleností od středu sociogramu. (M. Chráska, 2007). „Při konstrukci se postupuje tak, že nejdříve sestrojíme $n + 1$ soustředných kružnic, kde n je nejvyšší počet obdržených voleb u jednotlivých členů skupiny. Na největší kružnici potom umísťujeme jedince, kteří neobdrželi žádnou volbu, na další kružnice potom posupně jedince s 1, 2, ... až n obdrženými volbami. Čím blíže je jedinec ke středu soustředných kružnic, tím více voleb obdržel.“ (M. Chráska, 2007, str. 215) Příklad (Obr. 1): na obrázku 1 vidíme, jak vypadá hotový terčový sociogram. Pro ukázkou se zaměříme např. na bod „F“ představující jednoho žáka. Z grafu můžeme vidět, že k bodu „F“ směřují celkem čtyři šipky, to znamená že žák byl zvolen čtyřikrát a proto je umístěn na kružnici označenou číslem 4. Šipky směřující k bodu „F“ představují kým byl žák zvolen, v našem případě žáka „F“ volili žáci „A, B, C a E“. Šipky směřující od bodu „F“ nám ukazují koho žák „F“ volil, v našem případě žák „F“ volil žáky „A, E a G“. Můžeme si všimnout, že například mezi body „E“ a „F“ jsou šipky obousměrné. To znamená, že žáci se volili navzájem.

Značky jednotlivců by se měli na kružnicích umísťovat tak, aby jedinci, kteří se navzájem volí, byli na grafu blízko u sebe, a aby se čáry zobrazující volby, co nejméně křížily. (M. Chráska, 2007).

„Terčový sociogram je možno konstruovat pro kladné volby (obr. 1), ale i pro záporné volby.“ (M. Chráska, 2007, str. 215)



Graf 1: Terčový sociogram pro kladné volby (M. Chráska, 2007, str. 216)

4 Vyhodnocení metod pro měření klimatu ve školní třídě

4.1 Popis třídy

Cílem mého pozorování byli pouze vztahy dětského kolektivu ne vzdělávací výsledky jednotlivých žáků.

Když vstoupíte do třídy, tak vás na první pohled zaujmou všelijaké barevné výrobky od dětí, které krásně zdobí třídu a vytvářejí příjemné prostředí. Třída je dostatečně velká pro malý počet žáků. Ze zadních lavic, je dobře vidět na tabuli. Stolky a židle jsou ve třídě nastavitelné, takže si je může každé dítě nastavit podle vlastní potřeby. Děti je ve třídě deset. Každé z dětí má vlastní stolek a tím pádem i vymezený svůj vlastní prostor.

4.2 Pozorování dětí

Poprvé, když jsem přišla do třídy a děti mě ještě neznaly, hodně se ptaly a byly zvědavé, kdo jsem a co v jejich třídě budu dělat. Děti na mne nebyly zvyklé a proto se nechovaly nenuceně, ale tak, aby na sebe upozornily ať už v kladném nebo záporném světle. Po čase si na mne děti zvykly a začaly se chovat přirozeně, jak je u nich běžné se chovat při vyučování a o přestávkách.

4.2.1 Pozorování kolektivu

Při vyučování se děti chovají ukázněně. Je vidět, že ke svému učiteli mají děti důvěru a vidí v něm autoritu. I teď ve čtvrté třídě se občas přereknou a svoji třídní učitelku oslovují jako člena své rodiny (mami). Děti si vzájemně pomáhají např.: půjčují si pomůcky, radí si, navzájem si pomáhají při pracovních činnostech. Ne všichni žáci jsou vždy ochotni pomáhat druhým a někteří ani nechtějí, aby jim samotným bylo pomáháno (žák s Aspergerovým syndromem, vyloženě nechce, aby jemu bylo pomáháno).

Někdy si děti o přestávkách hrají ve skupinách. Složení skupinek se odvíjí podle toho, co dělají. Děti si mohou se svolením hrát na počítači. Když chce hrát na počítači více dětí, hned si určí pořadí, které dodrží. Jindy se děti rozdělí do skupinek podle vzájemných sympatií. Holky se baví mezi sebou a kluci se sdružují kolem jednoho žáka. Ale některé děti zůstávají nezapojeni do skupinky, někteří vždy a někteří jen někdy.

4.3 Strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Poslední technikou pro ucelení obrazu třídního klimatu jsem využila strukturovaný rozhovor. Rozhovor jsem vedla s třídní učitelkou a celý průběh jsem si ihned zapisovala. Nahrávku rozhovoru na diktafon třídní učitelka odmítla.

Snažila jsem se vymyslet takové otázky, které by mi o té třídě něco řekly.

1) Kolik je ve třídě dětí?

- Ve třídě mám deset dětí.

2) Kolik je z toho holek a kolik kluků?

- Holky jsou dvě a kluků je osm.

3) Má to nějaký vliv na skupinu? Jestli ano. Jaký to má vliv?

- Ano, jinak se chová pouze chlapecká třída (vývojovými poruchami a logopedopedickými vadami trpí více chlapci a na naší škole jsou třídy s nízkým počtem děvčat nebo jenom chlapecké obvyklé).

4) Jaký je ve třídě věkový průměr?

- Věkový průměr je 10 let, takže mám ve třídě děti ve věkovém rozmezí 9 – 11 let.

5) Kolik dětí spolu stále chodí od první třídy?

- Osm dětí.

6) Přestoupilo některé z dětí k Vám do třídy? Jestli ano. Kolik jich přestoupilo a jak se začlenily do kolektivu?

- Dva kluci.
- Jeden se začlenil bez problémů. Druhý má Aspergerův syndrom a jeho zařazení nebylo úplně lehké. Jelikož do této třídy dříve chodil žák s podobnými problémy (možná i většími), děti si na něj zvykly, i když ho nemají moc rádi. Vzájemné vztahy se neustále mění podle situace, ale i nálady.

7) Dochází u dětí k hádkám a pranicím?

- Občas.

8) Je něco podstatného co bych měla o každém dítěti vědět?

- Diagnózu, která ovlivňuje chování dítěte.

9) Jaké mají děti mezi sebou vztahy?

- Dobré, kamarádké.

10) Vyčleňuje se některé dítě z kolektivu? Jestli ano. Proč si myslíte, že tomu tak je?

- Ano, jeden žák s nikým nekomunikuje, má psychickou poruchu.

11) Vyvolává, některé z dětí konflikty? Jestli ano. Jaké? Proč si myslíte, že tomu tak je?

- Ano, žák s „Aspergerem“ má problémy se sociálními vazbami a chováním, „je zahleděn do sebe.“ A ještě jeden žák občas provokuje a pošťuchuje ostatní, sám je fyzicky velmi slabý.

12) Jaký si myslíte, že panuje vztah mezi Vámi a dětmi?

- Dobrý, důvěřují mi (občas se stane, že mě ještě i ve čtvrté třídě osloví mami).

13) Na co si myslíte, že by měl být hlavně program zaměřený?

- Na respektování odlišností mezi jedinci a důležitosti každého, umět vycházet s ostatními, i když nejsou mí kamarádi, respektovat se navzájem.

4.4 Charakteristika skupiny

Ve třídě je deset dětí, dvě dívky a osm chlapců, ve věku 9 – 11 let. Z toho dva nejstarší chlapci opakovali první ročník. Od první třídy stále chodí do této třídy 8 žáků z původních 14-ti žáků.

Chlapec CH6 se do kolektivu zařadil až ve třetí třídě, protože nezvládal pobyt ve větším kolektivu. Ze začátku měl Chlapec CH6 s kolektivem problémy, které vyplývají z jeho poruchy. Naštěstí ho děti po čase přijaly dobře. Teď už ve třídě nemá téměř žádné problémy. A tento školní rok byl přeřazen z jiné školy Chlapec CH8. Děti chlapce CH8 přijaly bez problémů. Sám chlapec CH8 neměl s adaptací problém.

Děti mají celkově vysoké sebevědomí. To se i projevilo v dotazníku MCI.

Většina dětí do školy dojíždí z okolí města. Přimo ve městě bydlí jen tři žáci (chlapec CH4, chlapec CH5, chlapec CH6). Ale mimo školu se nestýkají.

4.4.1 Individuální charakteristika žáka

CHLAPEC CH1

U chlapce přetrvávají řečové obtíže – vývojová dysfázie. Má také specifické obtíže ve psaní a čtení.

Chlapec má problémy s komunikací. Je uzavřený, až plachý. Je vyloženě pasivní. S dětmi si nehraje ani jinak nekomunikuje. Děti měly snahu chlapci pomáhat, zapojovat ho do kolektivních her, ale jelikož z jeho strany nebyla žádná odezva, děti si ho přestaly všímat. Teď už ho nezapojují do her, ale ani ho nezlobí. Chlapec většinou sedí na svém místě a jen pozoruje ostatní. Přišlo mi, jako kdyby ve třídě vůbec nebyl.

Při vyučování mluví velmi tiše. Je potřeba mu pomáhat, ujišťovat se, že pochopil, co má dělat. Manuálně málo zručný.

Chlapec ve třídě často chybí, což se na něm negativně projevuje. Jakmile chybí delší dobu je víc uzavřený.

Chlapec dochází k dětskému psychologovi, který rodině doporučil, aby si pořídil psa, který by musel poslouchat jen chlapce, kvůli tomu aby se naučil mluvit nahlas.

CHLAPEC CH2

Stejně jako Chlapec CH1 má Chlapec CH2 obtíže s řečí – vývojová dysfázie. Výrazně je u chlapce narušena především složka receptivní tj. porozumění, což velmi ovlivňuje jeho soběstačnost.

Chlapec je přátelský a vůči dospělým vstřícný, ale má problémy s porozuměním. Koncentrace pozornosti je kolísavá, pracovní tempo se odvíjí podle pochopení zadaného úkolu.

Chlapec se rád zapojuje do dětských her i děti ho rády přijímají mezi sebe. Ale jestliže hrají hru, kterou chlapec nezná, v důsledku nepochopení pravidel hry, se sám vyčlení. Děti ho o přestávce nechávají na pokoji, ale když se sám zapojí do aktivity, přijmou ho mezi sebe. Někdy je do aktivit zapojen, většinou zůstává mimo a sám bloumá po třídě. Vystačí si sám se sebou. Má svůj svět.

Na to, že má, chlapec vadu řeči, anglicky mluví velmi dobře. V naukových předmětech potřebuje pomoc asistenta s pochopením. V neznámém prostředí nebo při setkání s neznámými lidmi ztrácí jistotu a stahuje se do ústraní.

Chlapec má velmi dobré rodinné zázemí. Rodiče s ním jezdili do Prahy na Biofitback, což mu mělo pomoci s jeho soustředěním. Rodiče jsou ochotní pro něj hodně udělat. Na druhou stranu mu nedávají moc volnosti. Až moc se starají – přivádí ho do školy, vyzvedávají ho ze školy a chodí s ním i do jídelny, i mimo školu je pouze v doprovodu dospělých. Tímto chováním moc nepodporují zlepšení chlapcovy soběstačnosti.

DÍVKA D1

U dívky je diagnostikovaná dysortografie a dyslexie. Dívka má také oslabené vyjadřovací schopnosti. Pomalé pracovní tempo. Důležité je vědět, že dívka trpí epilepsií.

Dívka je snaživá, kamarádká, ochotná pomoci druhým. Dívka je aktivní o přestávkách. S dětmi si rozumí. Kluci ji rádi přijímají mezi sebe.

Pracovní tempo je pomalejší, potřebuje pomoc a dohled. Koncentrace pozornosti je klesavá. Přepis textu bývá s větším množstvím chyb, píše pomalejším tempem. Při samostatné práci často chybuje, s pomocí učitele umí chyby nalézt a opravit.

CHLAPEC CH3

U chlapce můžeme zaznamenat pozůstatky vady řeči a projevy dysortografie.

Chlapec nastoupil po ročním odkladu kvůli tomu, že měl dysfázii.

Chlapec je veselý a mezi dětmi oblíbený. Při činnostech je méně samostatný, nevěří si. Chlapec potřebuje zpětnou vazbu – ujištění o správnosti postupu. Chlapec je urážlivý, nesnese kritiku. Chlapec mi přišel ostýchavý a nechá se snadno zmanipulovat. O přestávkách se často drží Chlapce CH7.

Čte pomalejším tempem bez porozumění. Pracovní tempo je pomalejší, brzy se unaví. Koncentrace pozornosti má klesající charakter. V matematice si ještě pomáhá počítáním na prstech.

Na chlapci je vidět, že je z vesnice. Rodiče mají statek a on rád pomáhá. Chlapec má kladný vztah k práci.

DÍVKA D2

Dívka trpí vadou řeči.

Dívka je snaživá, kamarádká a hovorná. Mezi kluky není tak oblíbená jako Dívka D1. Holky spolu vychází dobře, protože se spolu kamarádí i mimo školu, i když je každá z jiné obce. Dívka D2 kamarádí i s Chlapcem CH6 mimo školu, který jezdí ke své babičce do vedlejší vesnice. Dívka je pasivní. Nechá se zlákat spolužačkou k nějaké aktivitě. Kluci ji tolik mezi sebe neberou. Je vyloženě holčičí typ, zajímá se většinou jen o „parádu“.

Pracovní tempo je pomalejší, potřebuje dopomoc a dohled. Při samostatné práci často chybuje. S pomocí učitele dokáže chyby nalézt a opravit. Koncentrace pozornosti je kolísavá. Dívka potřebuje časté povzbuzení, pomoc v počátečním stádiu činnosti a hodnocení dílčích splněných úkolů. Potřebuje zpětnou vazbu.

Dívka chodí individuálně ke speciálnímu pedagogovi, který jí pomáhá s problémy při výuce, hlavně s matematikou, ale dyskalkulie u ní nebyla prokázána.

CHLAPEC CH4

Chlapec má diagnostikovanou svalovou hypotonii.

Chlapec měl nejprve vadu řeči, proto je v této třídě. Ale i když byla porucha odstraněna, ve třídě setrvává kvůli zdravotnímu handicapu. Matka měla obavy, že by kvůli jeho malé, drobné postavě, měl ve velkém kolektivu problémy. Chlapec jezdí do Prahy na růstové injekce.

Chlapec má sníženou imunitu, bývá často nemocný. Tím ztrácí kontakt s dětským kolektivem, svými vrstevníky.

Chlapec je při vyučování velice aktivní. Nebojí se říct svůj názor. Když se mu něco nelíbí, hned se ozve. Tento chlapec se snaží o přestávkách zapojit do aktivit, ale je přibrán pouze do některých. Žák není příliš oblíben. Přišlo mi, že rád poučuje ostatní a má sklony k žalování.

Chlapec je ovlivněn rodinným prostředím (žije s matkou, dědou a babičkou). Projevuje se to v jeho slovních obratech a v poučování spolužáků. Chlapec dokáže pracovat samostatně i si vyhledat potřebné informace. Jinak je málo samostatný, děda jej vozí do školy i ze školy, i když bydlí u zastávky MHD, která by ho přivezla přímo ke škole. Sám bez doprovodu nikam nechodí, nebyl ani na škole v přírodě.

CHLAPEC CH5

U chlapce byla diagnostikována vada řeči.

Chlapec je snaživý a přátelský. V kolektivu oblíbený. Koncentrace pozornosti je kolísavá. Chlapcovo pracovní tempo se odvíjí podle pochopení zadaného úkolu. Píše pomalejším tempem, nedodržuje tvary písmen. Chlapci se lépe daří v matematice a logických úvahách. Chlapce je důležité po každém úkolu ocenit.

Je součástí skupiny Chlapce CH7. Přesto se jednou stal terčem slovního napadení s rasovým podtextem. Chlapec je přizpůsobivý.

Chlapec má sociální znevýhodnění. Rodina žije z podpory.

CHLAPEC CH6

Chlapec má diagnostikovaný Aspergerův syndrom s dominantním oslabením v oblasti socioemočního porozumění. Chlapec má velmi dobré intelektové schopnosti. V kontaktu je vstřícný, sociálně aktivní, ale výrazně nezralý a neobratný. Chlapec potřebuje zajištění pedagogické asistence a individuální podporu při zapojení do volnějších aktivit.

Chlapec je snaživý a citlivý, špatně snáší neúspěch (když není nejlepší). Chlapec se v napětových situacích chová afektivně, díky asistence, která je u něho na větší část výuky, se daří jeho afektivní chování eliminovat. S učivem nemá problémy, dokáže samostatně pracovat. Ve zbrklosti dělá zbytečné chyby, které umí i sám opravit. U chlapce je důležité stanovit jasná pravidla a umožnit mu pohybové uvolnění (nenutit ke klidu).

Chlapec si rozumí jen s někým ve třídě, nejlépe sám se sebou. Mezi spolužáky není oblíben. I když se snaží zapojovat do různých her, ne vždy to končí dobře. Kvůli jeho touze po vítězství a nepřipuštění si prohry, často dětem hry kazí. Proto ho děti nerady přijímají mezi sebe. U tohoto chlapce musíme brát v potaz jeho diagnózu.

CHLAPEC CH7

Chlapec má opožděný vývoj řeči – dysfázie.

Chlapec je veselý, mezi dětmi oblíbený. Dokáže pracovat samostatně, někdy potřebuje pomoc s prvním krokem řešení. Aktivně se zapojuje do práce ve třídě. Chlapec ve třídě patří mezi nejoblíbenější. Na tomto chlapci je vidět, že je vůdčí typ a mezi dětmi oblíben.

Chlapec většinou řídí aktivity o přestávkách. Děti si chlapce dávají za vzor a berou ho jako vůdce.

Chlapec má problémy s udržení koncentrace. Chlapec je velmi manuálně i pohybově zručný a má výtvarné cítění.

Chlapec má dobré rodinné zázemí. Jeho starší bratr chodí do deváté třídy téže školy a má také dobré výsledky.

CHLAPEC CH8

Chlapec má diagnostikovaný těžký stupeň dysortografie s projevy dyslexie a dysgrafie. A také trpí zrakovou vadou.

Chlapec je veselý přátelské povahy, ale sám o sobě říká, že je líný. Chlapec je oblíbený. Zapojuje se do her a je citlivý.

Chlapec do této třídy přestoupil z jiné školy v půlce září. Jeho adaptace proběhla bez obtíží, bez problému si našel kamarády. Vůbec není poznat, že je ve třídě nový. Chlapec je snaživý, jeho pracovní tempo odpovídá pochopení úkolu. Dokáže pracovat samostatně, při nejistotě potřebuje nápomoc. Chlapce je důležité pochválit i za špatně splněný úkol.

5 Vyhodnocení pre metod pro měření klimatu ve školní třídě

5.1 Vyhodnocení pre dotazníku MCI

Nejprve jsem dětem dala k vyplnění preferovaný dotazník MCI a po čtrnácti dnech aktuální dotazník MCI. Dotazníky jsem po domluvě s třídní učitelkou dala dětem k vyplnění deset minut před koncem vyučovací hodiny. Dětem vyplňování trvalo poměrně dlouho, takže to zasáhlo i do přestávky. Vyplnění dotazníku dětem trvalo přibližně dvacet minut. Některým slovům děti nerozuměly, hlavně slovu pranice. Jinak s dotazníkem jiné problémy neměly.

Proměnné	Aktuální forma		Preferovaná forma	
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	12,0	2,24	13,2	1,14
Třenice	7,8	2,56	5,4	1,26
Soutěživost	10,4	3,46	8,6	2,79
Obtížnost	9,4	1,49	7,8	2,14
Soudržnost	10,4	2,54	12,8	1,75

Tab. 3: Zjištěné hodnoty pre MCI dotazníku

Spokojenost ve třídě: aktuální: 12,0; preferovaná: 13,2. Z výsledku preferovaného dotazníku vyplývá, že děti chtějí ještě o trochu spokojenost zvýšit, ale i aktuální forma je poměrně dost vysoká. Individuální hodnoty neklesají pod devět.

Třenice ve třídě: aktuální: 7,8; preferovaná: 5,4. Hodnota aktuální třenice je relativně nízká, ale stále v pásmu běžných hodnot. Z tohoto výsledku můžeme vyčíst, že ve třídě není moc třenic. Výjimkou byl jeden žák, u kterého vyšla hodnota třináct. Z hodnoty preferovaného dotazníku je zřejmé, že si děti uvědomují, jak by se měly chovat.

Soutěživost ve třídě: aktuální: 10,4; preferovaná: 8,6. Navzdory mému očekávání je soutěživost ve třídě, jak v aktuální, tak v preferované formě, hodně nízká, až na spodní hranici běžných hodnot. Rozdíly mezi jednotlivými žáky ve třídě jsou ale velké. Z čehož vyplývá, že každé dítě vnímá soutěživost ve třídě jinak.

Obtížnost učení: aktuální: 9,4; preferovaná: 7,8. Obtížnost je v obou formách vysoká, což naznačuje, že děti ve třídě mají vysoké sebevědomí. Podle aktuální formy je zřejmé, že dětem přijde učivo lehké a podle preferované formy by děti chtěly, aby výuka byla těžší.

Soudržnost třídy: aktuální: 10,4; preferovaná: 12,8. Aktuální i preferovaná forma je uprostřed pásma běžných hodnot.

5.2 Vyhodnocení pre sociometrického testu

Na zjištění vztahů ve skupině jsem použila tyto věty od M. Chráska.

- Kladná věta:

„*Kteří žáci ze třídy jsou tvoji nejlepší kamarádi?*“. (M. Chráska, 2007, str. 209)

- Záporná věta:

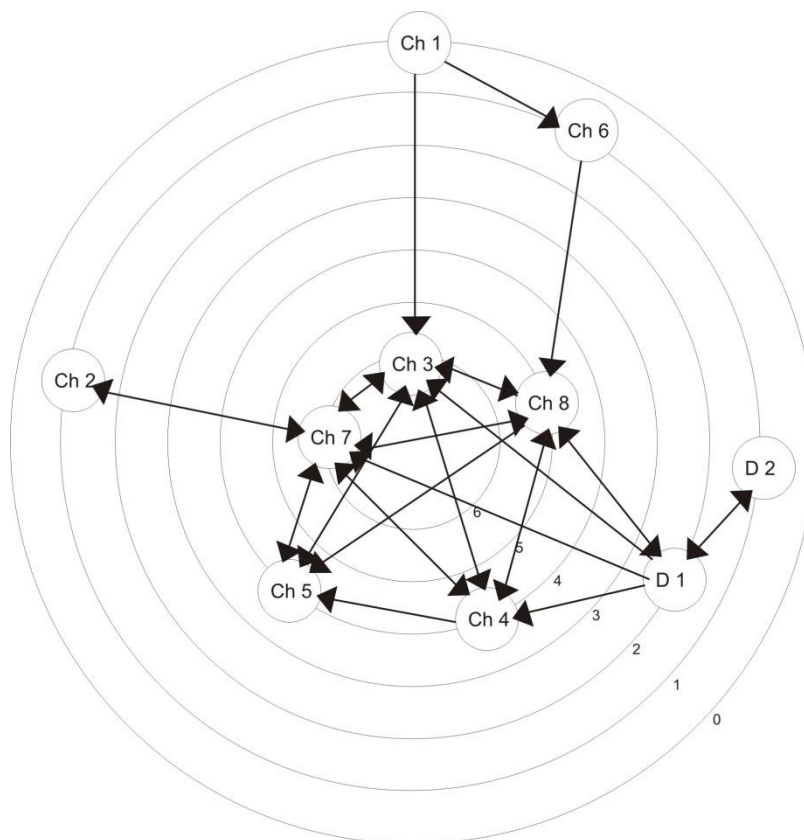
„*S kým ze třídy bys rozhodně nechtěl/a jít na společný výlet?*“. (M. Chráska, 2007, str. 209)

S dětmi jsem provedla dva sociometrické testy. V prvním mohli žáci napsat neomezený počet spolužáků a ve druhém jen dva, z toho ten druhý byl náhradník.

Před vyplněním sociometrického testu dostaly děti jasné instrukce. Například každé dítě mohlo napsat neomezený počet spolužáků ke každé otázce. Anebo že tento test nebude známkován ani zveřejněn. Dětem vyplnění netrvalo příliš dlouho. U některých bylo vidět, že nad tím velice přemýšlejí. Hlavně ve druhém testu kde mohly napsat jen dva spolužáky. Dokonce se i žáci ptali, jestli nemůžou vyplnit více jmen.

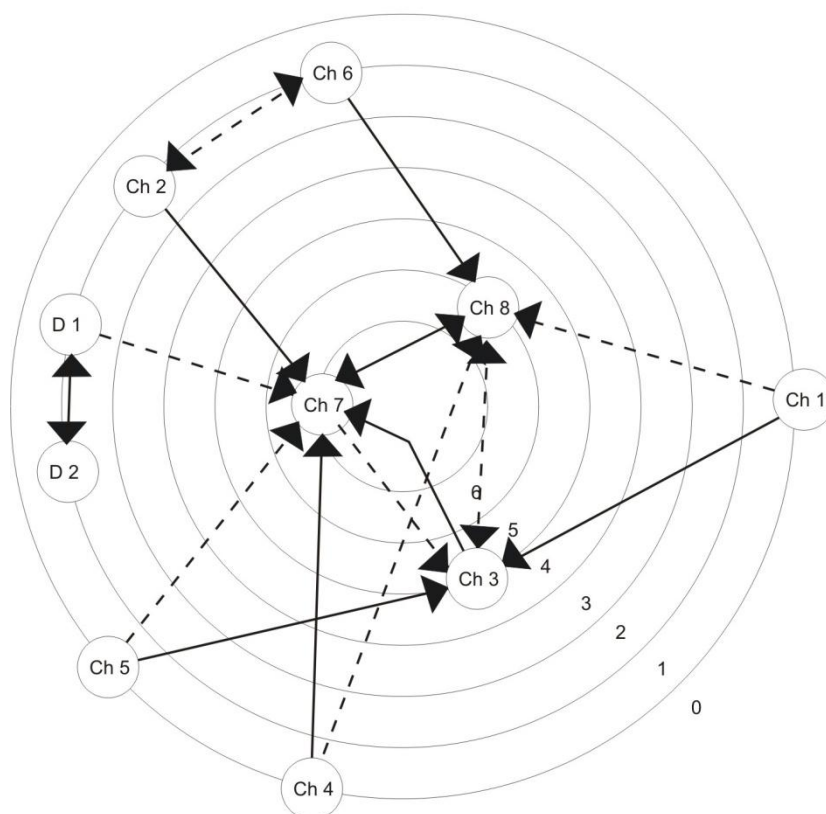
5.2.1 Terčové sociogramy kladných forem

- Srovnání kladných forem



Graf 2: Terčový sociogram: Kladná forma 1 (neomezená volba)

Z prvního kladného terčového sociogramu je zřejmé, že ve skupině je trojice chlapců (CH 3, CH 7, CH 8), kteří mají ve skupině nejvíc kamarádů. Dále hodně kladných bodů dostali chlapci CH 4 a CH 5.

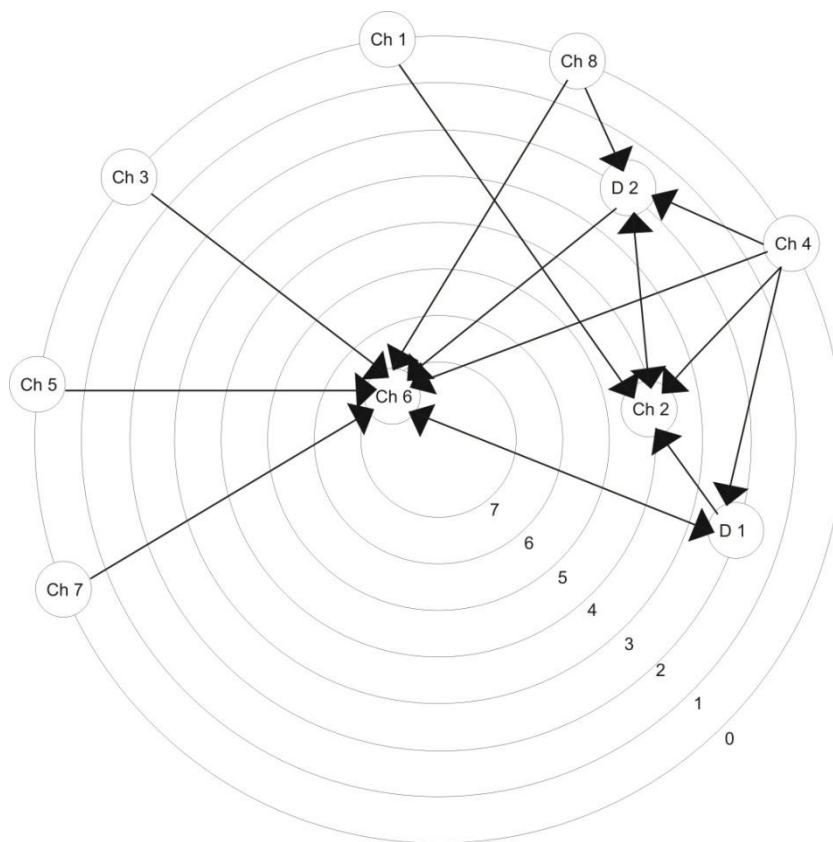


Graf 3: Terčový sociogram: Kladná forma 2 (omezená volba)

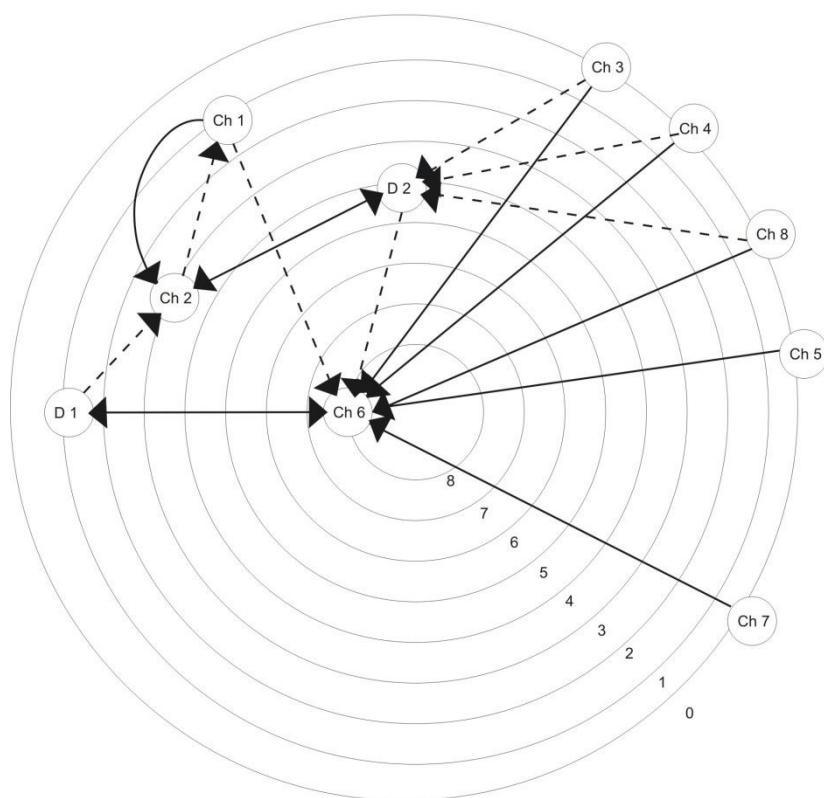
V sociogramu, kde mohl každý volit pouze dvě jména (jedno hlavní a jednoho náhradníka – náhradník je označený přerušovanou čarou) jsou patrné rozdíly oproti předchozímu sociogramu. Uprostřed grafu s hodně kladnými hlasy je opět trojice CH 3, CH 7 a CH 8. Z toho plyne, že tito chlapci mají mezi spolužáky opravdu kamarádský vztah. Oproti tomu CH 4 a CH 5 nedostali ve druhém grafu žádné hlasy, z čehož je velmi jasné vidět, že se „pouze vezou“ s trojicí CH 3, CH 7 a CH 8. Hodnocení ostatních se nijak výrazně nezměnilo, dívky opět volily mezi sebou, chlapce CH 1 nikdo nevolil.

5.2.2 Terčové sociogramy záporných forem

- Srovnání záporných forem



Graf 4. Terčový sociogram: Záporná forma 2 (neomezená volba)



Graf 5: Terčový sociogram: Záporná forma 2 (omezená volba)

Oba terčové sociogramy se zápornou volbou jsou více méně shodné. Důvod toho je, že i když děti mohly dávat neomezený počet záporných hlasů, v průměru děti dávaly stejně jeden nebo dva hlasy. Šest žáků neobdrželo ani jeden záporný hlas, oproti tomu chlapec CH 6 dostal v jednom případě sedm hlasů a v druhém případě byl šestkrát zvolen jako první možnost a dvakrát jako náhradník, čímž dostal osm hlasů. Z toho je zřejmé, že je tento chlapec ve třídě neoblíben. To je způsobeno především chlapcovou poruchou (Aspergerův syndrom).

5.2.3 Srovnání kladné a záporné formy

Kdybychom chtěli hodnocení grafů velmi zjednodušit, můžeme říct, že čím více dostal žák kladných hlasů, tím méně dostal záporných a naopak. Zde je výjimka u chlapce CH 1, který v grafech nezískal žádný kladný hlas a pouze jeden záporný.

Podobný jev můžeme vidět i u dívek, ale zdaleka ne tak markantní. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že to jsou pouze dvě dívky ve větší skupině chlapců.

6 Výchovně-vzdělávací program pro žáky 4. třídy

Při tvorbě programu jsem se zaměřila na mezilidské vztahy, které je u dětí potřeba prohloubit. Pro děti je důležité, aby si uvědomily důležitost dobrých vztahů ve třídě. Ve třídě panují vcelku dobré vztahy až na žáka, který vyčnívá v kolektivu, protože má Aspergerův syndrom. Proto se u dětí pokusím prohloubit vztahy mezi sebou.

1. hodina

Cíle:

- blíže se seznámit,
- zjistit osobní vlastnosti, potřeby a zájmy.

1. aktivita

MŮJ KAMARÁD

Cíl:

- představení dětí,
- bližší seznámení.

Délka trvání: 20 minut

Pravidla:

Na začátku hry skupinu rozdělíme do dvojic tím, že se účastníci volně pohybují po místnosti a na nikoho se nedívají, mají skloněné hlavy. Až vedoucí tleskne, všichni se zastaví a očima spolu naváží kontakt. Důležité je, aby to byl kontakt ve dvojici (pouze jedny oči). V další části hry dostanou takto vzniklé dvojice úkol. Každý ve dvojici musí tomu druhému říci něco o sobě např.: jak se jmenuje, kde bydlí, kolik mu je let, co rád dělá a nedělá a nějaké zajímavosti. Na konci aktivity se dvojice navzájem představují, např.: „Chci vám představit svého spolužáka Karla, který bydlí.... Karlovi je deset let. Má rád nanuky a nemá rád svíčkovou. Karel také závodně plave.“

2. aktivita

KROK VPŘED

Cíl:

- seznámení účastníků,

- rozehrátí, navození dobré nálady.

Délka trvání: 10 minut

Pravidla:

Účastníci si stoupnou do kruhu. Vedoucí si stoupne doprostřed kruhu a ptá se účastníků na různé věci. Vedoucí se například zeptá: „Kdo má rád modrou barvu?“ Ten účastník, co má rád modrou barvu, udělá krok k vedoucímu. Před další otázkou se kruh zase srovná. Jde o to, aby se ostatní, hlavně vedoucí dozvěděli něco nového. Můžeme se různými otázkami ptát na to, co právě chceme zjistit.

3. aktivita

PRASÁTKO KVÍKNI!

Cíl:

- uvolnění skupiny,
- zábava.

Pomůcky: Šátek

Délka trvání: 10 minut

Zarámování:

Na jedné farmě za městem žil osamělý farmář se svými prasátky. Jednou, když si krátil dlouhou chvíli vymýšlením jména pro nové selátko, ho napadlo, že by si mohl ověřit, zda svá prasátka zná po hlase. A tak si zavázal oči a postupoval od jednoho prasátka k druhému.

Každé vždy poprosil, aby kvíklo. Poté hádal, které že prasátko to má před sebou. Nakonec si vždy stáhnul šátek, aby se přesvědčil, zda hádá správně.

Pravidla:

Jeden hráč stojí uprostřed kolečka a má zavázané oči. Ostatní v kruhu se promíchají, musejí však nanejvýš potichu, aby se neprozradili. Když se opět utvoří kolečko, přistoupí farmář-hadač k některému z prasátek a chytí se ho. Poprosí ho, aby kvíklo. Smí ho také požádat,

aby zachrochtalo. Podle vydaného zvuku pak musí poznat, kdo je ono prasátko. Když uhodne, prasátko se stává hadačem a opakuje se stejný postup.

2. hodina

Cíle:

- posílit vzájemné vztahy ve skupině.

1. aktivita

JSEM RÁD, ŽE JSI VEDLE MNE

Cíl:

- naučit děti říkat hezké věci,
- dozvědět se o sobě něco hezkého.

Pomůcky: míček

Délka trvání: 10 minut

Pravidla:

Účastníci si sednou do kruhu. Úkolem je dát někomu míček a říct něco hezkého svému spolužákovi. Hráč nejprve osloví toho, komu chce míček poslat. Např.: „Ahoj Aneto, na tobě se mi moc líbí, jak jsi veselá!“ a pošle míček Anetě. Aneta poděkuje: „Děkuji, Lenko!“ a Aneta pošle s hezkými slovy míček dál. Pozor musíme dát na to, aby nikdo nezůstal neosloven.

2. aktivita

GORDICKÝ UZEL

Cíl:

- rozehrát skupiny,
- kooperace,
- zábava.

Délka trvání: 10 minut

Zarámování:

Nacházíme se v době, kdy Alexandr Veliký přijíždí do města Gordion a předstupuje před legendární uzel z lýčí. Legendy říkají, že kdo rozváže Gordický uzel, získá nadvládu nad celou Asií. Alexandr chce dobýt svět. Rozhodne se uzel rozvázat a my mu nyní pomůžeme...

Pravidla:

Vytvoří se kroužek. Všichni zúčastnění zavřou oči. Poté vedoucí skupiny řekne, ať před sebe dají pravou ruku, a najdou nějakou jinou ruku a té se chytanou. Pak to zopakují s levou rukou. Žádná ruka nesmí zůstat volná. Nyní účastníci mohou oči otevřít a snažit se vzniklý uzel rozmotat. Ruce se při rozmotávání nesmí rozpojit.

Varianty: Pokud je uzel hodně zamotaný, lze povolit například dvě rozpojení rukou.

Pokud skupina už dlouho nemůže uzel rozmotat, můžeme hru ukončit tím, že Alexandr Veliký uzel nerozvázal, ale přesekl a pomyslným mečem uzel rozsekneme a hru ukončíme.

3. aktivita**VLÁČKY****Cíl:**

- neverbální komunikace,
- rozvoj důvěry.

Pomůcky: šátky

Délka trvání: 15 minut

Zarámování:

Představte si, že jste se na tuto chvíli stali vlakem. Jeden z vás je nárazník, druhý uhlák a třetí je strojvedoucí.

Pravidla:

Účastníci si vytvoří trojice. Jedno z dětí je nárazník a ten je u vlaku úplně vepředu, uprostřed je uhlák a na konci stojí strojvedoucí. Nárazník a uhlák mají oči zavázané šátkem, jen strojvedoucí vidí na cestu. Účastníci se chytí v té trojici například: za pas nebo za ramena tak, aby vytvořili vlak. Úkolem strojvedoucího je vést vlak vyznačenou cestou a dovést ho v pořádku do depa. Role dětí se po chvíli vymění. Každý si vyzkouší všechny tři role-nárazník, uhlák, strojvedoucí.

Reflexe hry:

- V které roli ses cítil nejlépe?

- Rozdělte se do skupin podle rolí. Komu se líbilo být strojvedoucím, stoupne si do pravého rohu, komu se líbilo být uhlákem, stoupne si do levého rohu a těm kterým se líbilo být nárazníkem, zůstanou uprostřed.
- Ptáme se dětí ve skupinkách. Proč ses cítil nejlépe právě jako strojvedoucí/uhlák/nárazník?
- Jak ses cítil, když jsi měl zrovna zavázané oči?
- Důvěřoval jsi těm, kteří tě zrovna vedli?
- Přinesla ti něco tato zkušenost?

4. aktivita

ZRCADLA

Cíl:

- komunikace,
- řešení problému, tvořivost.

Délka trvání: 15 minut

Pravidla:

Skupina se rozdělí do dvojic. Dvojice stojí proti sobě, jeden stojí jakoby před zrcadlem a druhý je tím zrcadlem. Hráč stojící před zrcadlem provádí různé pohyby, které „zrcadlo“ musí opakovat. Hráči se mohou v průběhu hry vyměnit. Dobré je začít nejprve s jednoduchými činnostmi, které účastníci provádí každý den před zrcadlem (česání, čištění zubů, líčení, holení aj.). Pak můžeme použít i pohyby náročnější na představivost a fantazii. Postupuje se od pomalejších pohybů k rychlejším.

3. hodina

Cíle:

- prohloubit u dětí vzájemnou důvěru.

1. aktivita:

RODINA

Pomůcky: židle, kartičky s příjmením a rolí v rodině

Délka trvání: 10 minut

Cíl:

- tělesný kontakt,
- spolupráce,
- důvěra a zábava.

Pravidla:

Každé dítě si vylosuje jednu kartičku, kde je napsané příjmení rodiny a jejich role v rodině. Děti po třídě chodí a hledají svojí rodinu. Když rodinu najdou, posadí se na židli nejprve otec na něj matka na matku syn a po synovi dcera.

Reflexe hry:

- Jak jsi se, ve své roli cítil?

2. aktivita**ULIČKA DŮVĚRY****Cíl:**

- důvěra,
- odvaha,
- odhad situace.

Délka trvání: 15 minut

Pravidla:

Skupina vytvoří dvě řady stojící proti sobě, aby vznikla ulička. Účastníci natáhnou ruce před sebe a tím uzavřou uličku. Vyzveme prvního dobrovolníka, aby si stoupnul před uličku s rozběhem přibližně 3-5 m. Dobrovolník má za úkol proběhnout celou uličkou s tím, že nesmí zpomalit ani zastavit. Když se běžec přiblíží na dotek k nataženým pažím, skupina musí paže zvednout.

Po skončení aktivity si každý posoudí svůj pokus a ostatní hráči potvrdí, zda v uličce zpomalil nebo ne.

Reflexe aktivity:

- Jak jsi, se při běhu cítil?
- Důvěřoval jsi ostatním, že ruce zvednou?

3. aktivita

PENDL

Cíl:

- důvěra,
- osobní kontakt,
- určitá dávka odvahy.

Délka trvání: 15 minut

Pravidla:

Účastníci si stoupnou do těsného kruhu a jsou obráceni čelem do kruhu a dotýkají se ramen. Všichni hráči pokrčí paže tak, že dlaně směřují do středu kruhu. Pro bezpečnost je dobré, když se hráči tvořící kruh rozkročí a pevně se zapřou. První dobrovolník si stoupne doprostřed kruhu. Dobrovolník si musí stoupnout rovně, zpevnit celé své tělo a dát ruce křížem na prsa. Poté se nesmí zapomenout zeptat skupiny, zda je kruh připravený. Po kladné odpovědi celé skupiny řekne „pozor, padám.“ Dobrovolník nechá zpevněné tělo padnout na ruce spoluhráčů, kteří s ním lehce pohupují po obvodu kruhu. Nikdo nesmí nechat dobrovolníka spadnout. Po určitém čase se hráč uprostřed vymění. Každý z hráčů by si měl zkusit stát ve středu kruhu.

Reflexe aktivity:

- Jaký jsi měl pocit? Jak jsi, se cítil?

4. – 5. hodina

Cíle:

- vztahy ve třídě
- dokázat ocenit své spolužáky

1. aktivita

AKVÁRIUM

Cíl:

- zjistit vztahy ve třídě,
- zjistit jak se jednotliví žáci ve třídě cítí.

Pomůcky: papírové akvárium, papírové rybičky, lepidlo.

Délka trvání: 20 minut

Pravidla:

Vedoucí si připraví na papír velikosti A2 akvárium pro rybičky. Děti si mezitím nebo vytvoří vlastní rybičku, kterou si podepíší.

Akvárium se přidělá třeba na zeď nebo na magnetickou tabuli. Děti, podle toho jak se ve své třídě cítí, vkládají rybičky do akvária. Je dobré předem vysvětlit nebo předvést, jak by tam mohly ty rybičky plavat. Například ten, kdo se se spolužáky rád kamarádí, dá svoji rybičku k ostatním spolužákům.

Reflexe aktivity

- Proč jsi svoji rybičku umístil právě sem?
- Myslíte si, že tu svoji rybičku umístil správně?
- Proč si to tak myslíte?

2. aktivita

KAMARÁDSTVÍ

Na začátku aktivity, děti odpoví na otázku: „Co pro vás znamená kamarádství?“.

3. aktivita

BALÓNKY

Cíl:

- rozeznat špatné a dobré vlastnosti,
- rozvoj empatie.

Pomůcky: balónky, fixy.

Délka trvání: 15 minut

Pravidla:

Každé dítě dostane jeden balónek. Balónek si nafoukne a napíše na něj buď jednu kladnou vlastnost, nebo 1 zápornou vlastnost. Poté si děti se svým balónkem pinkají. Na znamení vedoucího si začnou pinkat všichni se všemi balónky. Když vedoucí řekne STOP, každé dítě si ponechá ten balónek, který mu zůstal. Děti si s balónkem sednou do kruhu a

postupně řeknou, koho asi ten balónek byl a jestli se jim vlastnost na balónku líbí nebo nelíbí. Když se vlastnost na balónku nelíbí, propíchne se balónek špendlíkem.

KAMARÁDI

Cíl:

- najít klady u ostatních,
- dozvědět se něco pozitivního o sobě.

Pomůcky: papír, krabice, tužky,

Délka trvání: 40 minut

Pravidla:

Každý hráč dostane tři listy, které nahoře v rohu podepíše, přeloží a vloží ho do krabice nebo do pytlíku. Až všichni vloží své listy do osudí, vytáhne si každý tři různá jména. Pozor každý hráč musí mít jiná tři jména a nesmí mít svoje vlastní, pokud se tak stane, papír si vymění. Ke každé vylosované osobě účastník anonymně napíše:

- povahovou vlastnost, které si u nadepsaného cení,
- jeho dovednosti,
- činnost nebo akci, kterou by s ním chtěl podniknout.

Na konci se všechny papíry seberou a rozdají se původním majitelům.

Reflexe hry

- Bylo zajímavé dozvědět se něco o sobě?
- Bylo něco, co tě v dopise překvapilo?
- Připadá ti, že popis tvých vlastností a dovedností odpovídá?

KRÁLÍČEK

Cíl:

- odreagování,
- zábava,
- příjemné zakončení hodiny.

Délka trvání: 5 minut

Pravidla:

Nyní mám králíčka a mohu si s ním dělat, co chci. Králíčka posíláme okolo celého kruhu a každý s ním udělá, co chce (pohladit, vytahat za uši,...)a každý králíčkoví něco udělá. Nyní to, co jste udělali králíčkoví, tak udělejte osobě, která stojí vedle vás po levé straně.

7 Popis realizace výchovně-vzdělávacího programu ve 4. třídě

Tento program jsem zrealizovala ve čtvrté třídě základní školy. Nejprve mi bylo od třídní učitelky řečeno, že její žáci nemají rádi změny v rozvrhu, když na ně nejsou předem upozorněni. Takže jsme děti týden dopředu upozornily na to, že k nim budu nějaký čas docházet, aby nebyly zaskočený. Program trval pět vyučovací hodiny.

Každá hodina programu trvala jednu vyučovací hodinu tedy 45 minut.

První hodina

Hodina začala tím, že mě paní učitelka představila dětem a přibližně řekla, co v jejich třídě budu dělat. Na této hodině chyběl jeden žák. V této hodině byl realizován program, při kterém šlo především o vzájemné bližší poznání mezi žáky sledovaného kolektivu.

V první aktivitě „MŮJ KAMARÁD“ šlo o to, aby se děti navzájem představily a dozvěděly se něco o svých spolužácích. Když došlo na představování souseda, musela jsem děti povzbuzovat, aby mluvily víc nahlas a napomínat některé za to, že je při představování ruší. Dokonce, když jeden ve dvojici něco zapomněl, (například: kde druhý bydlí), ti co to věděli, mu ochotně poradili.

U následující aktivity „KROK VPŘED“, kdy jsem se dětí ptala na různé otázky, jsem si všimla, že některé věci o sobě děti navzájem nevědí. Například, když jsem se ptala: „Kdo chodí na oběd do školní jídelny?“, některé děti zjistily až teď, že spolužák chodí na oběd a hned se domluvily, že na něj budou chodit spolu.

U aktivity „PRASÁTKO KVÍKNI!“ je velice důležité, aby se děti nebály někomu si sednout na klín anebo si někoho nechat posadit na klín. Ze začátku jsem si všimla ostýchavosti, ale jakmile se pár dětí prostřídalo, ostýchavost byla pryč a děti si hru užívaly. Děti byly i iniciativní, když šel farmář doprostřed, samy si ho zatočily, aby to neměl jednoduché.

Všechny děti se do každé aktivity zapojily. Nikdo z dětí se nestranil. Potěšilo mě, že po hodině děti stále seděly v kroužku a bavily se mezi sebou.

Druhá hodina

Na této hodině chyběl opět jeden žák.

Hodina probíhala v pondělí hned první hodinu, takže děti byly ještě rozdivočelé z víkendu. V této hodině šlo hlavně o posílení vzájemných vztahů ve třídě.

U první aktivity, „JSEM RÁD, ŽE JSI VEDLE MNE“ kde měly děti říkat o svých spolužácích něco pěkného, se aktivita zadržela u věcí, co měly děti na sobě. Tak posílaly míček znovu, ale tentokrát měly říct nějakou pěknou vlastnost svého spolužáka. Děti se do aktivity zapojily. Tempo aktivity bylo trochu pomalejší, protože každému chvíli trvalo, než na nějakou pěknou vlastnost přišel.

U druhé a třetí aktivity se projevil právě zmíněný víkend. U „GORDICKÉHO UZLE“ se děti přetahovaly sem a tam. Pár dětí se snažilo rozmotat, ale moc se jim to nedařilo. První pokus děti vzdaly. Druhý pokus už byl víc v klidu, protože zjistily, že je po přetahování bolí ruce. Děti ze začátku zjišťovaly, jakým způsobem se mají rozmotat a možná i díky tomu dělaly takové vylomeniny. Bohužel mě nenapadlo názorně dětem ukázat, jak se mají rozmotat. Děti spolu začaly víc spolupracovat a nakonec s malou dopomocí třídní učitelky uzely rozmotaly.

Během dvou předchozích aktivit si děti vybily energii a další aktivita už probíhala v klidu. U „VLÁČKU“ si děti vyzkoušely jaká pozice jim je nejpříjemnější. Pět dětí se nejvíce líbilo vlak řídit a mít za něj zodpovědnost. Být nárazníkem se líbilo třem dětem z toho důvodu, že věřily tomu za sebou, že je správně vede. A jenom jeden žák se cítil v bezpečí uprostřed.

Z „VLÁČKŮ“ tedy usuzuji, že si děti vzájemně ve třídě důvěřují a věří si.

Třetí hodina

V této hodině měly děti mezi sebou prohloubit vzájemnou důvěru.

První aktivita, kterou jsem pro tuto hodinu navrhla, byla „RODINA“, ale vzhledem k momentální atmosféře ve třídě, se neukázala jako vhodná. Během aktivity nebylo třeba tolik spolupráce mezi žáky, jak tato aktivita slibovala. Nejlepší by bylo příště „RODINU“ nahradit jinou aktivitou. Myslím si, že by se na to hodila aktivita „ZASEDÁNÍ“, kde spolu děti musí víc spolupracovat, důvěřovat si a navázat i tělesný kontakt.

V další aktivitě „ULIČKA DŮVĚRY“ děti probíhaly uličkou ze svých spolužáků, kteří těsně před spolužákem zvedli ruce. U „ULIČKY DŮVĚRY“ jde především o rozvinutí důvěry ve skupině. Když děti probíhaly, jen tři byly narovnáni, ostatní se při běhu krčily. Když jsem se jich v reflexi hry ptala na to „proč si myslí, že běželi skrčení“, děti

odpověděly, že se bály, že někdo tu ruku nezvedne, i když viděly u předchozích běžců, že všichni ruce zvedli a běžci proběhli bez problému. Myslím si, že cíle aktivity se splnily, protože každé dítě mělo odvalu a i důvěru proběhnout. „ULIČKY DŮVĚRY“ se zúčastnil každý

Poslední aktivitou hodiny byl „PENDL“, kde děti v těsném kruhu pohupují se spolužákem, který je uvnitř kruhu. U aktivity „PENDL“, byli hlavně kluci moc rozjařeni. Když šel někdo do kruhu, přehazovali si ho jako balón. Musela jsem aktivitu přerušit a ještě jednou jim vysvětlit co mají a nemají dělat. Největší problém byl, že se děti neumějí zpevnit a padat jako prkno. Jedna z dívek se toho bála a raději doprostřed nešla.

O přestávce si děti zase k sobě sedly a bavily se spolu. Od třídní učitelky jsem se dozvěděla, že vždy po programu jim to ten den vydrží.

Čtvrtá a pátá hodina

Jediná aktivita, jež trvala dvě vyučovací hodiny. Měla jsem ji hlavně proto, že aktivita „KAMARÁDI“ trvá 40 minut a už by se mi do hodiny nic dalšího nevešlo.

Děti si pro aktivitu „AKVÁRIUM“ vytvořily o výtvarné výchově papírové rybičky. A ty rybičky umístily do předem připraveného akvária. Nejdřív jsem dětem musela vysvětlit, že to akvárium je vlastně jejich třída a proto tu rybičku do akvária budou dávat podle toho, jak se ve své třídě cítí. Rybičku mohli umístit tak, že pokud má ve třídě spoustu kamarádů, dá si rybičku k ostatním rybám, nebo když si ve třídě připadá odstrčený, schová rybičku do řas nebo do kamení.

Děti si umístily rybičku podle svých představ. Překvapil mě chlapec CH1, (který má sociální fobii), že svojí rybičku umístil doprostřed akvária. Když jsem se ho ptala, proč dal rybičku právě sem, řekl, že to takhle cítí a chtěl by tam být. Ani ostatní žáci na jeho umístění nic nenamítali a rybičku mu tam nechali.

Jinak si většina dětí dala rybičku k ostatním a doprostřed akvária. Jen dívka D2 si schovala rybičku do řas, ale když jsem se ptala ostatních dětí, jestli si myslí, že se musí schovávat a stranit se, navrhly rybičku přemístit sice na dno akvária, ale blíž k ostatním a dívka s tím souhlasila.

I chlapec CH6 si umístil rybičku k ostatním. Říkal, že to jsou jeho kamarádi, proto si ji tam dal. Ostatní děti s tím souhlasily a rybičku mu tam nechaly.

V další aktivitě „KAMARÁDSTVÍ“ měly všechny děti odpovědět na otázku: „Co pro tebe znamená kamarádství?“. Pro děti nejvíce kamarádství znamená to, že mají kolem sebe své kamarády, s kterými je zábava a můžou si spolu hrát.

Po vysvětlení aktivity „BALÓNKY“, na které měly děti psát buď špatné, nebo dobré vlastnosti. Když děti začaly psát vlastnosti na balónky, všimla jsem si, že většina dětí se nechala inspirovat dívkou D1 a najednou až na pár výjimek měli všichni na balónku napsáno buď vlastnost kamarádský, nebo přátelský. Proto jsem těm dětem, které měly napsané stejné vlastnosti, musela zadat, ať vymyslí ještě jednu jinou vlastnost.

Nakonec se děti zamyslely a vymyslely si svojí vlastní vlastnost.

Další činnost „KAMARÁDI“, byla pro některé děti náročná. I když jsem jim body úkolu napsala na tabuli, ne všichni to dodrželi. Vždy když mi děti odevzdaly dopisy, musela jsem je zkontrolovat a upozornit je na to, že to nemají celé napsané. Tato aktivita dětem trvala docela dlouho. Děti dokázaly ocenit toho druhého. Pár dětí bylo z toho, co se dočetly překvapené. Jinak byly ostatní s tím, co se o sobě dozvěděly spokojené. V této aktivitě se děti měly naučit jak podporovat dobré vztahy.

U „KRÁLÍČKA“ se děti bavily. Už mezi sebou neměly žádný ostych a nevadilo jim, se vzájemně dotýkat.

8 Vyhodnocení post metod pro měření klimatu ve školní třídě

Pro zjištění zda byl výchovně-vzdělávací program ve třídě ku prospěchu, musím znovu použít dotazník MCI a sociometrický test. Tyto metody porovnam s pre metodami

8.1 Vyhodnocení post dotazníku MCI

U post dotazníku MCI jsem postupovala stejným způsobem jako u pre dotazníku MCI.

Dotazníky jsem dětem tentokrát rozdala patnáct minut před koncem vyučovací hodiny, aby jim vyplňování tolik nezasáhlo do přestávky.

Proměnné	Aktuální forma		Preferovaná forma	
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	12,0	1,61	12,5	1,5
Třenice	7,6	2,7	6,4	1,28
Soutěživost	10,2	3,82	9,2	3,4
Obtížnost	7,8	2,04	8,0	2,24
Soudržnost	12,0	2,05	12,8	2,09

Tab. 4: Zjištěné hodnoty post MCI dotazníku

Spokojenost ve třídě: aktuální: 12,0; preferovaná: 12,5. Když se podíváme na výsledky pre dotazníku MCI vidíme, že se aktuální spokojenost ve třídě nezměnila. V post dotazníku MCI se zmenšil rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou. Pro děti už není tak důležité zvýšení spokojenosti.

Třenice ve třídě: aktuální: 7,6; preferovaná: 6,4. Aktuální forma se v porovnání s pre třenicí ve třídě, která je 7,8 v podstatě nezměnila. Preferovaná forma se v post dotazníku MCI nepatrně zvýšila, ale stále je nižší, než forma aktuální. Děti si tedy stále uvědomují, že by třenice ve třídě neměly být tak časté.

Soutěživost ve třídě: aktuální: 10,2; preferovaná: 9,2. Aktuální forma se v obou dotaznících liší zanedbatelně a to pouze o dvě desetiny. Preferovaná forma v post dotazníku se zvýšila o 0,6. U soutěživosti je stále vysoká směrodatná odchylka, z čehož opět vyplývá, že děti mají na soutěživost stále rozdílné názory.

Obtížnost učení: aktuální: 7,8; preferovaná: 8,0. U obtížnosti se hodnocení dětí podstatně změnilo. V pre dotazníku MCI přišlo učivo dětem lehké a chtěly ho ztížit. Naopak v post dotazníku dětem připadá učivo těžší a chtěly by ho o něco málo zjednodušit, přesněji o 0,2.

Soudržnost třídy: aktuální: 12,0; preferovaná: 12,8. Preferovaná forma se v obou dotaznících MCI vůbec neliší. Oproti tomu se post aktuální forma značně zvýšila (o 1,6). Děti tedy mají pocit, že soudržnost ve třídě je nyní lepší, než v době kdy vyplňovaly pre dotazník MCI. V post dotazníku se tedy aktuální forma značně přiblížila k post preferované formě.

Hodnoty ve všech proměnných se pohybují v pásmu běžných hodnot, pouze u obtížnosti učení, dětem výuka přijde lehčí, než je běžné.

8.2 Vyhodnocení post sociometrického testu

Na zjištění vztahů ve skupině jsem použila stejné věty jako v pre sociometrickém testu. Věty od M. Chráska.

- Kladná věta:

„Kteří žáci ze třídy jsou tvoji nejlepší kamarádi?“. (M. Chráska, 2007, str. 209)

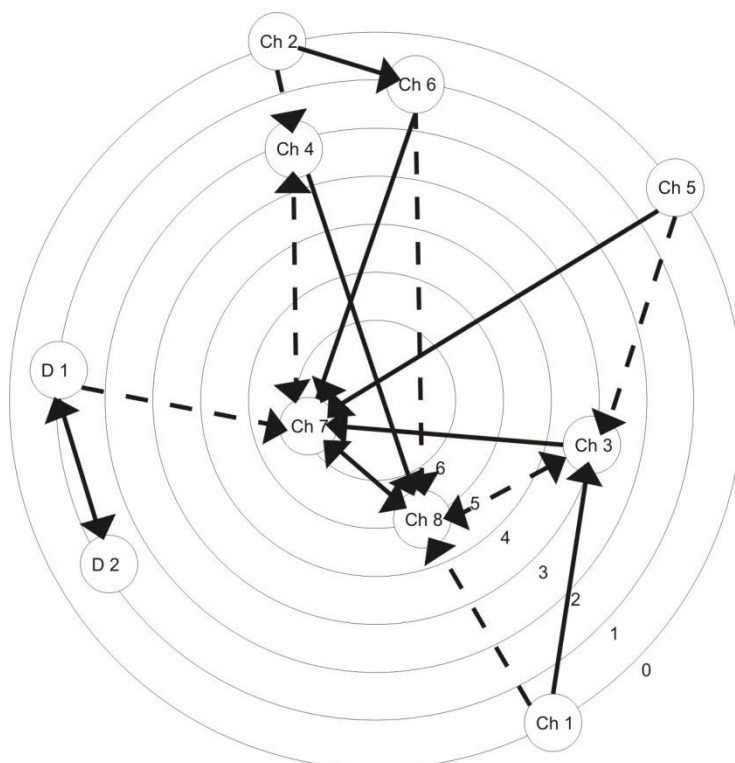
- Záporná věta:

„S kým ze třídy bys rozhodně nechtěl/a jít na společný výlet?“. (M. Chráska, 2007, str. 209)

S dětmi jsem provedla jen jeden sociometrický test. Po předchozí zkušenosti s testem, kde děti mohly napsat neomezený počet voleb, jsem tento test vynechala. Tento test nebyl moc konkrétní. Dětem, jsem tedy zadala jen druhý test s omezenou volbou, kdy druhá volba je náhradník.

Před vyplněním sociometrického testu dostaly děti stejné instrukce jako před vyplněním pre sociometrickém testu.

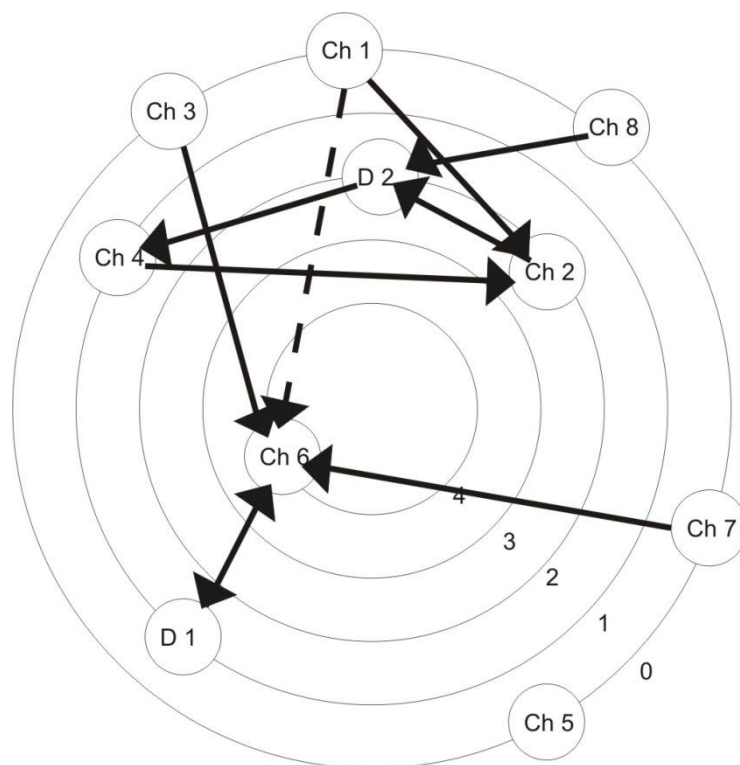
8.2.1 Terčový sociogram kladné formy



Graf 6: Terčový sociogram: Kladná forma

Při porovnání s terčovým pre sociogramem kladné formy (viz. Obr. 3) zjistíme, že žádné významné změny se ve skupině neodehrály. Největší změnou je hodnocení chlapce CH4, který v pre grafu kladné formy nezískal žádnou volbu a v post grafu získal dvě volby. Dále o jednu volbu méně získal chlapec CH2 a chlapec CH3.

8.2.2 Terčový sociogram záporné formy



Graf 7: Terčový sociogram: Záporná forma

Když srovnáme pre (viz. Obr. 5) a post grafy záporných voleb je největším rozdílem, že v post grafu žáci nevyužívali téměř vůbec druhých voleb. To se projevilo na počtu záporných voleb u několika žáků. Chlapec CH 6 původně získal v pre sociogramu osm voleb, z toho šest hlavních a dvě vedlejší. V terčovém post sociogramu získal pouze čtyři volby a z toho tři hlavní a jednu vedlejší. Chlapec CH5 k záporné otázce nenapsal žádné jméno a odpověď proškrtnl.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zrealizovat výchovně-vzdělávací program podporující rozvoj sociálních kompetencí v třídním kolektivu. Tento cíl jsem splnila, výchovně-vzdělávací program byl zaměřený na sociální rozvoj a především na mezilidské vztahy. Program jsem ve své práci popsala. U každé hry jsem postupovala od cíle k reflexi. Snažila jsem se, aby děti společně zažily nové zážitky ze hry a tím se víc sblížily.

Ted' si můžeme položit otázku: „Měl, provedený výchovně-vzdělávací program v této čtvrté třídě na skupinu nějaký vliv?“ Výchovně-vzdělávací program byl krátkodobý zásah do vývoje skupiny. A tento zásah, skupinu ve větší míře neovlivnil. Na základě toho můžeme usoudit, že takovéto krátkodobé zásahy do skupiny mají minimální účinek. Tento kolektiv se ještě stále vyvíjí v souvislosti s věkem jednotlivců. Také jsem se dozvěděla, že do třídy přestoupili dva noví žáci, jeden chlapec a jedna dívka. Tím se také budou měnit vztahy zkoumaného třídního kolektivu.

Pak se nabízí otázka: „Zda by ke zlepšení vztahů ve třídě pomohlo delší působení výchovně-vzdělávacího programu anebo jeho opakování?“ Ano, aby výsledky byly patrnější, je potřeba delšího působení.

Co můžeme usuzovat z tohoto zjištění? Výsledek se odvíjí od daného kolektivu. Každý kolektiv má své problémy a svá řešení a ne všechny problémy se dají takto řešit. U dětí z tohoto zkoumaného kolektivu by bylo lepší pracovat nejprve s jednotlivci a teprve pak se skupinou jako celkem. Například by bylo dobré se individuálně věnovat chlapci CH1, který má sociální fobii a také chlapci CH6 s Aspergerovým syndromem.

Přesto měl tento krátkodobý výchovně-vzdělávací program své dílčí úspěchy. Vždy po hodině s programem jsem si všimla, že všichni žáci o přestávce zůstávají sedět v kroužku a povídají si mezi sebou nebo hrají hry z mého programu. I třídní učitelka mi sdělila, že takovéto společné chování žákům vydrží vždy celý den po programu. Děti se také naučily nové metody práce, spolupracovaly se svými spolužáky, se kterými nejsou běžně v kontaktu a otevřela se témata, o kterých se běžně nemluví. Děti se pomocí her více sblížily. Tento krátkodobý program ovlivnil momentální atmosféru ve třídě. Proto navrhuji, aby takovéto programy byly vkládány do vyučovacích hodin pravidelně, alespoň jednou týdně, vzhledem k poruchám a tomu, že žáci směřují do vývojové fáze - puberta.

Tato práce by nevznikla bez pomoci a rad vedoucí práce MgA. Ivany Honsnejmanové a pana doc PaedDr. Petra Urbánka a také bez laskavosti a náklonnosti třídní učitelky a žáků ze čtvrté třídy.

Závěrem chci napsat, že mne psaní bakalářské práce velice zaujalo a tato práce mi přinesla spoustu nových zkušeností, které budu moci v budoucnu využít.

Použitá literatura

BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BLÁHOVÁ, Krista. *Hry pro tvořivé vyučování: Zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*. Praha: Agentura STROM, 1997, 47 s.

BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Editor Jaroslav Provazník. Ilustrace Jana Roztočilová. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Gamma, 1992, 127 s. ISBN 80-7068-084-9.

HORYCHOVÁ, Lucie. *Vyjadřujeme své pocity, abychom se cítili lépe: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-24-1 (BROŽ.).

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-802-4713-694.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Výkladový ošetřovatelský slovník*. Praha: Grada, 2008. 568 s. ISBN 978-802-4722-405.

KOPŘIVA, P. a kolektiv. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, 235 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011, 224 s. ISBN 978-802-4736-877.

LAŠEK, Jan. *Sociálněpsychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 978-807-0419-809.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007, 155 s. ISBN 978-809-0166-090.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009, 223 s. ISBN 978-802-4726-304.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2011, 325 s. ISBN 978-807-3679-101.

NEUMAN, Jan a Miloslav WAGENKNECHT. *Hry do kapsy: sociální a ekologické, motorické a kreativní hry*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8984-4.

PAVLAS, Ivan a Maria VAŠUTOVÁ. *Vývojová psychologie I.: pro studenty učitelství a vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 1999, 135 s. ISBN 80-704-2153-3.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004, 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

PEŠOVÁ, Ilona, ŠAMALÍK Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006, 150 s. ISBN 80-247-1216-4.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství: příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009, 124 s. ISBN 978-802-4726-663.

SKALKOVÁ Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 216 s.

SKUTIL, M. a kolektiv. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-807-3675-110.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. 143 s. ISBN 978-802-4721-651.

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. a kolektiv, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-802-4717-340.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Seznam zdrojů z internetu

WikiHerka [online]. 2005 [cit. 2011-01-08]. Wikiherka. Dostupné z WWW: <http://herka.deka.cz/index.php/Pras%C3%A1tko_kvikni>.

Jiné zdroje

FRASER, J. B., FISHER, D. L. Using short form of classroom climate instruments to assess and improve classroom as psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 1986, č. 5. s. 387-415.

Seznam příloh

Příloha A - Dotazník MCI: Naše třída – aktuální forma

Příloha B - Dotazník MCI: Naše třída – preferovaná forma

Příloha C – Fotodokumentace výchovně-vzdělávacího programu pro žáky 4. třídy

Příloha A

Dotazník MCI: Naše třída – aktuální forma

„Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by měla, nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.“

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“, nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, udělejte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit, a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.“ (Starý, K., 2008, str. 88)

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE	
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE	

12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé.	ANO	NE	
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE	
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE	
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE	

My Class Inventory – aktuální forma

© Autoři: Fraser, B. J., Fisher, D. L (1986)

© Překlad: Mareš, J., Lašek, J. (1991)

Příloha B

Dotazník MCI: Naše třída – preferovaná forma

„Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by měla, nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.“

Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“, nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, udělejte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit, a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.“ (Starý, K., 2008, str. 88)

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO	NE	
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.	ANO	NE	

12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů než teď.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO	NE	
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO	NE	
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO	NE	
22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě by už měla vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO	NE	

My Class Inventory – preferovaná forma

© Autoři: Fraser, B. J., Fisher, D. L (1986)

© Překlad: Mareš, J., Lašek, J. (1991)

Příloha C

Fotodokumentace výchovně-vzdělávacího programu pro žáky 4. třídy

Fotografie aktivit z druhé hodiny programu



↑Jsem rád, že jsi vedle mne



↑Gordický uzel



↑ *Vláček*

Fotografie aktivit ze 4. - 5. hodiny



↑ *Akvárium*



↑*Balónky*